

LOS DOCUMENTOS CARTOGRÁFICOS COMO EJERCICIOS-TIPO PARA EL CONTROL DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR

Francisco Rodríguez Lestegás

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Siendo la geografía una disciplina al servicio de la cultura escolar, los ejercicios-tipo representan un elemento indispensable para el control del conocimiento que se enseña. Ésta es la finalidad que cumplen los documentos cartográficos cuando sólo se utilizan en el aula para reforzar la adquisición de la vulgata, es decir, nombrar y localizar lugares. Este trabajo critica esta frecuente práctica escolar y alienta una utilización didáctica del mapa para aprender a pensar el espacio y a razonar geográficamente.

Palabras clave: geografía escolar; modelo disciplinar; documentos cartográficos.

ABSTRACT

Being geography a subject to the service of the school culture, the exercises-type represents an indispensable element for the control of the knowledge that is taught. This is the purpose that cartographic documents fulfil when they are only used in the classroom to reinforce the acquisition of the vulgata, that is to say, to name and to locate places. This paper criticizes this frequent school practice and encourages an educational use of the map to learn to think the space and to reason geographically.

Key words: school geography; disciplinary model; cartographic documents.

Fecha de recepción: mayo 2003

Fecha de admisión: julio 2003

INTRODUCCIÓN

El proceso de institucionalización y burocratización de la enseñanza, iniciado a finales del siglo XVIII con el reconocimiento del derecho a la educación, supuso el desarrollo de sistemas educativos en cada Estado y, con ello, la configuración de las materias escolares como el núcleo alrededor del cual comenzó a girar la escolarización de un creciente número de alumnos. De ahí que la historia de las disciplinas escolares no sea equivalente a la historia de las ciencias de referencia, dado que aquéllas son construcciones propias encargadas de vehicular una cultura particular, que Forquin (1988) denomina «cultura escolar», y que está constituida por un detallado conjunto de conocimientos, competencias, actitudes y valores que la escuela, a petición de la sociedad, se encarga de transmitir explícita o implícitamente a los estudiantes como bagaje cultural y patrimonio común para todos los ciudadanos. Con el objetivo de cumplir eficazmente esta tarea, la escuela crea sus propias estrategias de enseñanza y reintegra, finalmente, su producto cultural, es decir, las generaciones de egresados (Chervel, 1998). El conocimiento escolar se nos presenta, pues, como una creación cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad, y cuya finalidad esencial es la de proporcionar a los niños y jóvenes una determinada representación del mundo en el que viven.

Así, y frente al modelo de la transposición didáctica (Chevallard, 1985), Chervel (1988) descarta completamente la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para responder así a las propias finalidades de la institución escolar. En efecto, cada una de las disciplinas escolares tiene como función aportar un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo que la sociedad asigna a las instituciones escolares: a saber, transmitir a las generaciones siguientes un cierto número de conocimientos, de competencias y de representaciones del mundo, lo que hace de la escuela uno de los principales vehículos de transmisión intergeneracional (Audigier, 1997).

LOS EJERCICIOS-TIPO EN LA CLASE DE GEOGRAFÍA: UN ELEMENTO PARA EL CONTROL DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

El cometido que se le ha venido atribuyendo a la geografía en todos los sistemas educativos siempre ha estado meridianamente claro: contribuir a la construcción de una identidad colectiva y al desarrollo de la conciencia nacional. Para ello, y al igual que las restantes disciplinas escolares, la geografía cuenta con cuatro ingredientes: una vulgata, una serie de ejercicios-tipo, unos procedimientos de motivación y un conjunto de prácticas de evaluación (Audigier, 1992, 1993, 1994, 1997; Chervel, 1988).

Este trabajo centra su contenido en el segundo de tales elementos, los ejercicios-tipo, que aparecen siempre estrechamente unidos a la disciplina, contribuyendo de esa forma a definirla y a delimitarla. Es el caso, por poner algunos de los ejemplos más acreditados, de los «problemas» en el ámbito de las matemáticas o de las «prácticas de laboratorio» en el campo de las ciencias experimentales. Si lo que llamamos «vulgata» —conjunto de conocimientos o

contenidos explícitos compartidos por el profesorado y considerados como característicos de la disciplina— constituye el eje central de la misma, los ejercicios-tipo resultan indispensables para su control, de manera que el éxito de una materia escolar depende fundamentalmente de la calidad de los ejercicios o prácticas susceptibles de ser propuestos.

Esta es precisamente la finalidad que, en el caso de la geografía, cumplen los documentos cartográficos cuando se utilizan tan sólo como soportes informativos que facilitan la adquisición de la vulgata, esto es, nombrar y localizar lugares, renunciando a su potencialidad para aprender a pensar el espacio y adquirir el dominio del razonamiento geográfico, las dos orientaciones esenciales de la didáctica de nuestra disciplina (Maréchal, 1986).

Aparte de muchos mapas topográficos y temáticos que sólo cumplen una función ilustrativa, sin relación directa con el contenido de la unidad y sin sugerencias de trabajo complementario —lo que les vale ser sistemáticamente ignorados tanto por el profesorado como por los estudiantes—, la realización de las actividades de aprendizaje propuestas para trabajar con el mapa ni siquiera requiere, en la mayor parte de las ocasiones, observar el documento: basta con recoger la información solicitada directamente del texto que lo acompaña o, como mucho, efectuar alguna comprobación en relación con su localización cartográfica. A lo que habría que añadir las numerosas actividades que remiten a la utilización de mapas mudos con la única finalidad de localizar y nombrar determinados puntos geográficos, ya sean países, ciudades, montañas, ríos o cualquier otro emplazamiento mencionado en la correspondiente lección. Es muy fácil encontrar numerosos ejemplos de ello en los libros de texto que profesores y alumnos de todos los niveles educativos manejan habitualmente en las clases de geografía. En lo que sigue comentaremos algunos casos representativos extraídos de manuales dirigidos a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Santillana, Anaya, Vicens-Vives, ECIR, McGraw-Hill).

NOMBRAR Y LOCALIZAR CORDILLERAS, MONTAÑAS, MESETAS, LLANURAS, RÍOS, ACCIDENTES COSTEROS...

La vulgata geográfica se refiere a las principales formas del relieve continental en términos de cordilleras (Himalaya, Montañas Rocosas, Andes, Alpes), mesetas (Tíbet, Meseta brasileña) y llanuras (Grandes Llanuras norteamericanas, Llanura Amazónica, Chaco, Pampa, Gran Llanura europea). Con respecto al relieve europeo, es obligatorio mencionar su compartimentación y escasa altitud media, en tanto que sus unidades de relieve se describen como macizos antiguos (escudo feno-escándico, arco caledoniano y zócalo herciniano), llanuras (atlántica, báltica, central y oriental) y cordilleras alpinas. El Viejo Continente se caracteriza, además, por la recortada configuración de sus costas, así como por la modesta longitud y limitado caudal de sus ríos, no comparables con los grandes sistemas hidrográficos asiáticos, americanos o africanos. Las principales unidades del relieve español son, por su parte, la Meseta Central y los sistemas montañosos interiores, los rebordes periféricos, las cordilleras exteriores, las depresiones del Ebro y Guadalquivir, y los archipiélagos canario y balear.

Todos estos conocimientos fácticos, junto con su nomenclatura correspondiente, encuentran un apropiado instrumento de control a través de documentos cartográficos muy precisos. Así, un mapa del relieve terrestre, en algún caso acompañado de un cuadro de texto para cada

continente en donde se recoge una somera descripción de las grandes unidades del relieve, sirve para plantear actividades de este tipo: ¿Cuáles son las principales cordilleras, mesetas y llanuras de cada continente? Enuméralas de norte a sur. ¿Cuáles son los picos más altos de cada continente y en qué sistema montañoso se localizan? (3º ESO). O bien: Enumera las principales cordilleras, llanuras y mesetas de cada continente (2º Bachillerato).

Del mismo modo, un mapa del relieve de Europa y de sus sistemas hidrográficos, a veces acompañado de algunas tablas en donde se detallan las cordilleras antiguas y jóvenes, con sus respectivas altitudes máximas, así como las principales penínsulas e islas y la longitud de los ríos europeos más destacados, sugiere a los estudiantes los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las grandes unidades del relieve europeo? ¿Cuáles son las montañas más antiguas de Europa? ¿Y las más jóvenes? ¿Dónde están localizados los picos más altos de Europa? ¿Cuáles son? ¿Dónde se encuentra la Gran Llanura Europea? Cita otras llanuras del continente europeo. ¿Cuáles son las principales penínsulas, archipiélagos e islas de Europa? ¿En qué costas se sitúan? Localiza en el mapa algunos de los estrechos que hay en el continente europeo y cita los más importantes. Cita algunos ríos europeos y relacionalos con la zona de relieve por donde circulan. ¿Cuál es el río más largo de Europa? (3º ESO). También estos otros: Analiza el mapa físico y responde: ¿Cuáles son las principales cordilleras del continente europeo y dónde se localizan? ¿Por dónde se extienden las llanuras? ¿En qué vertientes se clasifican los ríos europeos? ¿Sabes cuál es el río más largo de Europa? ¿Y el más caudaloso? ¿Cuáles son las principales penínsulas de Europa? (2º Bachillerato).

Por último, ante un mapa del relieve de España los alumnos deben responder cuáles son las tres cumbres más elevadas de España y dónde se localizan (3º ESO) o, en su caso, nombrar cuáles son los puntos más al norte, sur, este y oeste de la península Ibérica (2º Bachillerato).

Como puede apreciarse, ninguna de estas actividades conduce a la comprensión del espacio como un sistema en el que interaccionan los elementos del medio físico y los del medio social. A pesar de ello, se defiende una enseñanza de la geografía orientada a promover en los estudiantes la convicción de que el entorno natural no es un mero soporte físico, sino un escenario para el comportamiento humano. Entonces, ¿cuál es el lugar que corresponde a los condicionamientos físicos, junto a los de tipo tecnológico, demográfico, económico, cultural, mental o político? Son demasiados los lugares en donde la carencia de recursos técnicos y financieros hace que los obstáculos naturales se presenten como barreras infranqueables, lo que no ocurre en el ámbito de los países industrializados y prósperos (Le Roux, 1995).

Es preciso, por supuesto, tener en cuenta los condicionamientos ecológicos que afectan a nuestra vida, pero sabiendo que, en lo esencial, los paisajes son una creación colectiva, de manera que si constituyen objeto de estudio geográfico es porque son productos/apropiaciones humanas. En este sentido, y aun aceptando que la geografía no sea únicamente una ciencia social (Lecœur, 1995), el estudio de los elementos naturales sólo adquiere una auténtica dimensión geográfica cuando se lleva a cabo desde la consideración de su significado histórico y actual para los grupos humanos, en relación con su capacidad de interferir sobre las condiciones de organización del espacio (Capel, 1987; Capel y Urteaga, 1986). Tomar como objeto de estudio el espacio social requiere incorporar funcionalmente al razonamiento geográfico el conocimiento de los aspectos naturales del medio, pero la pretensión de enseñar los rasgos físicos del territorio al margen de toda significación social no es aceptable (Frémont, 1989; Maréchal, 1986).

NOMBRAR Y LOCALIZAR LUGARES ABUNDANTE O ESCASAMENTE POBLADOS, CON MAYOR O MENOR TASA DE NATALIDAD...

Otro grupo de conocimientos geográficos plenamente compartidos es el referido a los aspectos demográficos. La población siempre se halla desigualmente distribuida, con independencia de la escala considerada: el conjunto de la superficie terrestre, cada uno de los continentes y, por supuesto, España. En este último caso, las fuertes densidades de la periferia contrastan con el despoblamiento del interior —excepción hecha del enclave madrileño—, en relación con un intenso proceso de urbanización a costa de un enorme éxodo rural. Además de localizaciones, la vulgata también incluye relaciones: el descenso de la natalidad es el principal factor del envejecimiento demográfico en los países ricos, mientras que la disminución de la mortalidad incide directamente en la explosión demográfica que afecta al Tercer Mundo. Enmarcada en el contexto europeo, la población española evolucionó a lo largo de dos fases perfectamente diferenciadas (régimen demográfico «antiguo» y «moderno»), ciclos que pueden esquematizarse utilizando el modelo de la transición demográfica.

Naturalmente, también en este apartado los documentos cartográficos cumplen la misión de facilitar la adquisición de la vulgata, constituida en la mayor parte de las ocasiones por enunciados obvios y explicaciones convencionales. Un mapa de la distribución de la población española, que puede ir acompañado de una tabla en la que figura la población absoluta y relativa de cada una de las comunidades autónomas, da pie para que los alumnos indiquen en qué áreas se concentra actualmente la población española y cuáles son las ciudades más pobladas (3º ESO), o simplemente que localicen las autonomías con densidades inferiores a la media nacional (2º Bachillerato). Asimismo, ante un mapa de la natalidad de España (tasas de natalidad por provincias) los estudiantes deben clasificar las provincias según su tasa de natalidad en tres grupos: menos del 7‰, entre el 7 y el 10‰ y más del 10‰ (3º ESO).

Si la enseñanza de la geografía debe desarrollarse a partir de la formulación de problemas socialmente relevantes, adaptados a los intereses y capacidades de los alumnos para reclamar su implicación y participación en la clase, este tipo de actividades de aprendizaje poco pueden aportar a esa necesaria problematización de los contenidos escolares. Tampoco facilitan la integración del conocimiento social a través de conceptos transdisciplinarios pertinentes (Benejam, 1999), como pueden ser la diferenciación (densidades diversas que reflejan una ocupación del territorio más o menos intensa, distintos comportamientos que promueven u obstruyen la natalidad, desigualdades sociodemográficas apreciables), la causalidad (factores que explican la caída de la fecundidad y natalidad o la variación de las pautas de distribución de la población) y el cambio (modificaciones de las circunstancias sociales que justifican la aparición de nuevos problemas demográficos).

NOMBRAR Y LOCALIZAR EJEMPLOS REPRESENTATIVOS DE LOS PRINCIPALES PAISAJES AGRARIOS, DE LOS ESPACIOS INDUSTRIALES MÁS IMPORTANTES...

La geografía escolar de las actividades económicas también cuenta con una serie de conocimientos evidentes que se presentan como descriptores de la realidad sin ningún género de dudas. Estamos hablando del espacio rural y los principales sistemas agrarios: los de subsistencia frente a los propios de los países desarrollados; paisajes agrarios de campos cerrados o

«bocage» y de campos abiertos u «openfield». Tras una referencia a las actividades relacionadas con la pesca, la acuicultura y el marisqueo, sigue la enumeración de los factores de localización y distribución de la industria, los grandes espacios industriales, las reconversiones motivadas por la crisis del sector y la degradación medioambiental (depredación de recursos, contaminación) derivada de la sobreexplotación y del deficiente control de los procesos técnicos. Por último, el capítulo suele finalizar con la consideración del creciente desarrollo, la diversificación y la complejidad tipológica de las actividades terciarias, lo que origina un marcado proceso de terciarización de la economía.

Como no podía ser de otra manera, los documentos cartográficos se aprestan a consolidar esta vulgata. Por ejemplo, un mapa que refleja la contribución del sector secundario a la producción económica mundial es el pretexto para que los alumnos respondan: ¿Dónde se concentran las principales áreas industriales? ¿En qué región es relativamente menor el peso de la industria? (3º ESO). La observación de otro documento en el que se cartografía, por provincias españolas, la distribución porcentual del empleo en el sector servicios, llevará a los estudiantes a contestar estos interrogantes: ¿En qué provincias el empleo en el sector terciario supera el 65%? ¿Existe alguna provincia en la que el porcentaje de población ocupada en los servicios no alcanza el 45% del total? Si es así, di cuáles son (2º Bachillerato). Así mismo, podemos encontrarnos con un mapa de las principales organizaciones económicas internacionales, en el que es posible que la propia leyenda del documento detalle cuidadosamente los nombres y siglas de esos organismos que tienen como principal objetivo impulsar la libre circulación de mercancías: la Unión Europea, la Asociación de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA), el Pacto Andino, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN); en este caso, la actividad de aprendizaje que se propone no puede ser más trivial: Observa el mapa y elabora una relación con las principales organizaciones internacionales (3º ESO).

Este planteamiento didáctico ofrece escasas posibilidades de concebir el espacio rural como el resultado de un desigual enfrentamiento entre grupos antagónicos (agricultores, usuarios de segunda residencia, turistas, industriales, etc.), a la vez que impide centrar la atención en la repercusión de las actividades agrarias sobre el nivel y la calidad de vida de los agricultores. Tampoco permitirá comprender las características y las modificaciones de las pautas de asentamiento industrial como un resultado tanto de las relaciones entre capital y trabajo como de la competencia intercapitalista por el uso del suelo. Desde una perspectiva crítica se asume que los conflictos de intereses entre empresarios, trabajadores, promotores de polígonos, poderes públicos y otros agentes, cuyas estrategias deben adaptarse a un marco jurídico-institucional no neutral, provocan una determinada articulación del espacio industrial (relación dialéctica entre poder y espacio), de forma que cualquier modificación del equilibrio a que se haya llegado en cada momento supondrá un cambio en las tendencias de localización. Sólo así será posible reinterpretar los modelos históricos de distribución de la industria, en particular la tendencia a la formación de aglomeraciones urbano-industriales durante la etapa del capitalismo monopolista, frente a los procesos desconcentradores propios de la actual ruptura con esa fase de acumulación y la emergencia del capitalismo transnacional (Bailly y Beguin, 1982; Méndez, 1988). Por último, nombrar y localizar lugares no es una actividad apropiada para enseñar y aprender argumentativamente los desequilibrios territoriales que ocasiona la creciente terciarización de la economía española, el decisivo papel de

las vías de comunicación y transporte como elementos de desigualdad regional ni los impactos negativos que los distintos servicios ocasionan sobre el medio ambiente.

CONCLUSIÓN

Como se sabe, la cartografía representa la principal opción metodológica de la geografía, el método geográfico por excelencia; sin embargo, con demasiada frecuencia se sostiene que la misión de la geografía escolar no es formar pequeños geógrafos y que, en consecuencia, no se deben utilizar en la enseñanza las técnicas que el geógrafo utiliza en la investigación. Por lo tanto, en las clases de geografía los mapas casi nunca se usan como documentos que permiten formular hipótesis explicativas y juicios críticos, sino que su aprovechamiento suele limitarse a su papel como soporte de localizaciones que sirven para verificar el discurso enunciado por el profesor o escrito en el libro de texto que manejan los alumnos y que, en definitiva, contiene la información que hay que aprender (Fontanabona, 2000).

Así, la conocida división litológica de la Península Ibérica en función del predominio de los materiales silíceos, calizos y arcillosos tendrá su reflejo en el correspondiente mapa del roquedo peninsular; la influencia de la latitud, proximidad al mar y altitud en los valores de las temperaturas medias anuales podrá constatarse a través del mapa de isotermas medias anuales, y la taxonomía empleada para clasificar los suelos tendrá también su paralelismo en el mapa apropiado.

Afortunadamente, también es posible otra utilización de los documentos cartográficos en el aula, poniéndolos al servicio de una geografía escolar que, partiendo de una problematización de los contenidos, se oriente nada más y nada menos que a «*educar geográficamente a las personas*» (Souto, 1998; Souto y Ramírez, 1996). Hace ya bastante tiempo que la enseñanza de la geografía dejó de centrarse en la relación de países, capitales, ríos, montañas, cifras demográficas y recursos productivos. Por el contrario, hoy se asume que el papel formativo de esta disciplina radica en la comprensión de la organización del espacio en tanto que está ocupado por una sociedad humana, de manera que el objetivo de las enseñanzas geográficas debe dirigirse a «*razonar geográficamente, pensar el espacio*» (Clary, 1992).

En este sentido, algún texto incluye un mapa que refleja la situación actual del comercio internacional (valor de las exportaciones y principales flujos), mostrando el predominio de Europa occidental y América del Norte en los intercambios mundiales frente a la escasa participación de Latinoamérica y África. A partir de la observación del documento, se demanda la opinión de los alumnos (3º ESO) acerca de los desequilibrios entre los países industrializados y los subdesarrollados a propósito de su participación en las transacciones internacionales, lo que representa una preparación para el planteamiento de juicios críticos y razonados sobre el intercambio desigual y las confrontaciones territoriales derivadas de relaciones socioeconómicas asimétricas, teniendo en cuenta que las graves desigualdades espaciales que es fácil constatar a escala mundial se ven acompañadas por no menos acusados contrastes sociales o regionales en el interior de cada país (Rodríguez Lestegás, 2000).

De igual modo, una serie de mapas de natalidad, mortalidad y crecimiento vegetativo de España, por comunidades autónomas, constituyen un documento pertinente para que los estudiantes (2º Bachillerato) expliquen de forma comparativa la situación del movimiento natural en la propia comunidad, teniendo en cuenta los factores económicos (diferencias de

desarrollo) y demográficos (distintas pautas de comportamiento tradicional de la natalidad, movimientos migratorios, estructura por edades) que justifican los contrastes regionales observados. Y si lo que buscamos es una educación para el compromiso y la acción, una «educación para la vida» (Fien, 1992), los alumnos deben poseer un conocimiento crítico acerca de cómo se abordan los problemas demográficos en su comunidad: ¿Qué se hace para evitar la despoblación en amplias áreas territoriales? ¿Es preciso fomentar la natalidad para recuperar el crecimiento demográfico? ¿Vamos hacia un mundo de viejos? ¿Es necesario controlar, administrativa y socialmente, la inmigración? No olvidemos que comprender para actuar es la finalidad última del aprendizaje de contenidos de naturaleza geográfica.

BIBLIOGRAFÍA

- AUDIGIER, F. (1992): «Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didàctica». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 21, págs. 15-33.
- AUDIGIER, F. (1993): «Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique et formation des enseignants». En: L. Montero y J. M. Vez (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela, Tórculo, págs. 349-367.
- AUDIGIER, F. (1994): «La didactique de la Géographie». En: P. Desplanques (coord.), *La Géographie en collège et en lycée*. París, Hachette, págs. 102-127.
- AUDIGIER, F. (1997): «Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle». *Recherche et Formation*, nº 25, págs. 9-21.
- BAILLY, A. y BEGUIN, H. (1982): *Introduction à la géographie humaine*. París, Masson. [Trad. cast.: *Introducción a la geografía humana*. Barcelona, Masson, 1992].
- BENEJAM, P. (1999): «La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21, págs. 5-12.
- CAPEL, H. (1987): *Geografía humana y ciencias sociales. Una perspectiva histórica*. Barcelona, Montesinos.
- CAPEL, H. y URTEAGA, L. (1986): «La geografía en un currículum de ciencias sociales». *Geo-Crítica*, nº 61, págs. 5-32.
- CHERVEL, A. (1988): «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche». *Histoire de l'Éducation*, nº 38, pp. 59-119. [Trad. cast.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». *Revista de Educación*, nº 295, 1991, págs. 59-111].
- CHERVEL, A. (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*. París, Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage (ed. de 1991). [Trad. cast.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1991].
- CLARY, M. (1992): «Aprender a situar, situar para aprender». *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, nº 5, págs. 31-43.
- FIEN, J. (1992): «Geografía, sociedad y vida cotidiana». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 21, págs. 73-90.

- FONTANABONA, J. (dir.) (2000): *Cartes et modèles graphiques. Analyses de pratiques en classe de géographie*. París, I.N.R.P.
- FORQUIN, J. C. (1988): *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruselas, De Boeck-Wermael.
- FRÉMONT, A. (1989): «Quelques principes pour l'enseignement de la géographie». *L'Espace Géographique*, vol. XVIII(2), págs. 184-185.
- LECŒUR, Ch. (1995): «La géographie n'est pas seulement une science sociale». *Hérodote. Revue de géographie et de géopolitique*, nº 76, págs. 39-51.
- LE ROUX, A. (1995): *Enseigner la géographie au Collège. Essai didactique*. París, P.U.F.
- MARÉCHAL, J. (1986): «Réflexion épistémologique et didactique de la Géographie». En: F. Audigier y L. Marbeau (coords.), *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Actes du Colloque*. París, I.N.R.P., págs. 45-64.
- MÉNDEZ GUTIÉRREZ DEL VALLE, R. (1988): «Los espacios industriales». En: R. Puyol, J. Estébanez y R. Méndez: *Geografía humana*. Madrid, Cátedra, págs. 587-701.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2000): *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid, Síntesis.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Serbal.
- SOUTO, X. M. y RAMÍREZ, S. (1996): «Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 9, págs. 15-26.

